



## Revue internationale d'éducation de Sèvres

08 | 1995

L'inspection : un nouveau métier ?

---

# Vers une culture de l'encadrement

Bernard Maccario

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/3527>

DOI : 10.4000/ries.3527

ISSN : 2261-4265

### Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 1995

Pagination : 51-56

ISSN : 1254-4590

### Référence électronique

Bernard Maccario, « Vers une culture de l'encadrement », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 08 | 1995, mis en ligne le 14 février 2014, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3527> ; DOI : 10.4000/ries.3527

---

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# Vers une culture de l'encadrement

Bernard Maccario

---

- 1 Le présent article développe les orientations et les principes méthodologiques qui ont guidé la préparation du plan de formation des inspecteurs stagiaires pour l'année 1995-1996 et qui prennent en compte les perspectives d'évolution de la fonction d'encadrement dans le système éducatif français.
- 2 Les orientations et principes méthodologiques constituent donc des hypothèses de travail qu'il conviendra d'affiner et de valider lors des différentes phases de mise en œuvre de la formation.
- 3 Il existe en France trois corps d'inspection pédagogique dont la responsabilité essentielle est de veiller à la qualité de l'enseignement : les inspecteurs généraux de l'éducation nationale, les inspecteurs pédagogiques régionaux-inspecteurs d'académie (IPR-IA), les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN).
- 4 À l'exception des inspecteurs généraux, placés hors hiérarchie administrative et dont la compétence s'exerce sur l'ensemble du territoire, les corps d'inspection sont placés sous l'autorité des recteurs d'académie et prennent en charge des secteurs spécifiques :
  - les IPR-IA exercent leur compétence dans l'enseignement secondaire soit dans une discipline, soit dans le domaine des établissements et de la vie scolaire ;
  - les IEN exercent leur compétence soit dans une discipline ou un groupe de disciplines dans les lycées professionnels (IEN-ET et EG) ; soit dans le domaine de l'information et de l'orientation des élèves des établissements secondaires (IEN-IO) ; soit dans le domaine de l'enseignement primaire (IEN-CCPD).
- 5 Cette structuration des corps d'inspection est récente (décret n° 90-675 du 18 juillet 1990). Elle a pour conséquence de regrouper, dans la gestion mais aussi dans la formation, des corps auparavant gérés et formés de manière distincte.

## De la culture commune d'inspecteur à la culture de la responsabilité d'encadrement

- 6 La visée unificatrice de cette restructuration a en effet conduit à l'institutionnalisation d'une formation longue des inspecteurs qui, auparavant ne concernait que les seuls inspecteurs du premier degré et les inspecteurs de l'enseignement technique, au sein de centres de formation spécifiques.
- 7 Des dispositions identiques, rassemblées dans l'arrêté du 3 décembre 1990, règlent donc désormais la formation des IPR-IA et des IEN, recrutés par voie de concours<sup>1</sup>. Ainsi, durant les deux années de stage précédant leur titularisation, les futurs inspecteurs bénéficient d'une année obligatoire de formation à l'emploi<sup>2</sup>.
- 8 Au cours de cette année les stagiaires sont regroupés dans un même lieu, né de la fusion des anciens organismes de formation : le Centre national de formation des personnels d'inspection et de direction (CNFPID), devenu depuis le 8 mai 1995 l'École supérieure des personnels d'encadrement.
- 9 Leur formation se déroule selon des modalités identiques : alternance entre des périodes au centre de formation (globalement vingt semaines) et des périodes dans une académie où les stagiaires se trouvent associés aux actions conduites sur le terrain (vingt semaines réparties en séquences continues de quatre à cinq semaines).
- 10 Cette unité de lieu et de temps sert de support à une formation orientée par deux séries d'objectifs qui visent respectivement la prise en compte de la spécificité des fonctions au sein d'un même corps et l'acquisition d'une culture commune d'inspecteur.
- 11 Ce « tronc commun » de formation résulte de la redéfinition des missions des inspecteurs (dispositions générales, communes aux IPR-IA et aux IEN, du décret du 18 juillet 1990). Si la mission « d'inspection individuelle et de contrôle du respect des programmes » demeure, les autres missions contribuent à élargir le rôle des inspecteurs et à leur conférer une véritable fonction d'encadrement du système éducatif :
  - impulsion de la politique éducative ;
  - participation à l'évaluation du système et de la qualité de l'enseignement ;
  - animation et formation des personnels.
- 12 Cet élargissement des fonctions des inspecteurs a pour toile de fond le nouveau paysage éducatif qui caractérise la fin des années 80, marqué, d'une part, par de nouveaux rapports entre le centre et la périphérie dans un contexte général de déconcentration avec notamment l'autonomie croissante de l'établissement public local d'enseignement ; d'autre part, par le souci de continuité entre les différents cycles d'enseignement, que sous-tendent les objectifs assignés au système éducatif par la loi d'Orientation du 10 juillet 1989.
- 13 Ainsi que le note une inspectrice, « la déconcentration a créé de nouveaux objets dans le système : ses sous-systèmes »<sup>3</sup>, conférant de fait au corps d'inspection une fonction de régulation et rendant nécessaire, au minimum, la connaissance mutuelle de leurs secteurs d'intervention respectifs pour répondre de la cohérence du service d'éducation. Cette orientation a trouvé confirmation avec la création récente, par transformation du CNFPID, de l'école supérieure des personnels d'encadrement du ministère de l'éducation nationale.

- 14 Cette création n'est pas seulement une option administrative. Au premier chef, elle rapproche les responsabilités de ceux qui, personnels de direction et d'inspection, chefs de service administratif, ont en commun un rôle d'impulsion, de coordination collective, de contrôle et d'évaluation de la politique éducative nationale. En second lieu, elle postule que les activités de ces responsables, si variées qu'elles paraissent, concourent toutes à améliorer l'efficacité de l'acte pédagogique et qu'en conséquence il convient de mettre en œuvre une formation qui, au-delà d'une préparation à des missions spécifiques, favorise l'acquisition d'une culture de la responsabilité d'encadrement, la réflexion partagée sur l'évolution du système éducatif, toutes deux constitutives de cohésion et de complémentarité futures dans l'action <sup>4</sup>.

## Fondements méthodologiques de la formation

- 15 Si elle se réfère à une culture de la responsabilité d'encadrement, la formation des inspecteurs se doit également de répondre aux besoins liés à leurs missions spécifiques et, par extension, aux niveaux d'intervention et enjeux propres à chaque fonction. Pour prendre en compte ce double objectif, l'option choisie a consisté, dans une logique de professionnalisation, à situer le plan de formation comme résultant du croisement de deux axes.
- 16 D'une part, l'axe des situations professionnelles, des tâches propres à chaque fonction qu'il convient de maîtriser ; fortement dépendant du contexte d'exercice, cet axe est celui des compétences. Par exemple : mettre en relation intentions et réalisations d'un enseignant avec les productions et résultats des élèves pour apprécier la pertinence des choix didactiques (IPR-IA) ; constituer un tableau de bord de la circonscription permettant de capitaliser et d'actualiser l'information nécessaire à l'élaboration et au suivi d'un plan d'actions de circonscription (IEN-CCPD) ; instruire l'examen d'un dossier de formation pour la commission départementale de validation des acquis (IEN-ET).
- 17 D'autre part, l'axe des orientations à imprimer à la formation en termes d'activité et d'attitude : l'axe des capacités. Les capacités sont de nature transversale ; elles ne sont pas directement liées à des situations professionnelles spécifiques, mais ne peuvent se développer qu'à travers l'acquisition de compétences propres à des fonctions précises.
- 18 En fait, l'utilité de l'entrée par les capacités tient à ce qu'elle permet de concevoir, au-delà des compétences correspondant à chaque métier, un projet de formation commun et donc de traduire sous une forme opératoire la notion de culture de la responsabilité d'encadrement.
- 19 Ainsi, en l'état actuel de la réflexion, neuf capacités ont été dégagées :
- traiter l'information nécessaire au développement du système éducatif ;
  - vérifier la conformité des actes, des pratiques ;
  - organiser le fonctionnement d'un service, d'une unité ;
  - mobiliser les acteurs ;
  - activer les relations avec les partenaires ;
  - développer des ressources humaines ;
  - évaluer des objets en évolution ;
  - piloter un sous-système en interaction ;
  - assumer le rôle de représentant de l'institution.

- 20 Retenues à titre d'hypothèse de travail, ces capacités contribuent d'une part à structurer la formulation des compétences se rapportant à chaque fonction, d'autre part à orienter les modalités de la formation.
- 21 L'étape suivante d'élaboration du plan de formation a donc consisté à identifier, dans les différents champs d'application de cette culture, des compétences spécifiques, ainsi que les savoirs, savoir-faire et attitudes constitutifs de ces compétences, à partir desquels ont été définis les contenus de formation. S'agissant des corps d'inspection, le tableau ci-après présente les grands pôles de l'activité professionnelle correspondant à chaque fonction, à partir desquels ont été sélectionnées les compétences à construire ou à développer.

CULTURE DE LA RESPONSABILITÉ D'ENCADREMENT			
MISSIONS DES CORPS D'INSPECTION			
PÔLES DE L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE (déterminant les domaines de compétences à développer)			
IPR-IA	IEN-CCPD	IEN ET/EG	IEN-IO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrôle et évaluation</li> <li>• Animation pédagogique et formation des personnels enseignants</li> <li>• Expertise disciplinaire au service de la mise en œuvre de la politique éducative</li> <li>• Contribution au fonctionnement de l'institution et à l'animation de réseaux de relations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrôle et évaluation</li> <li>• Animation pédagogique et formation des personnels</li> <li>• Exercice d'une responsabilité administrative et pédagogique au service de la mise en œuvre de la politique éducative</li> <li>• Contribution au fonctionnement de l'institution et à l'animation de réseaux de relations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrôle et évaluation</li> <li>• Animation pédagogique et formation des personnels</li> <li>• Expertise disciplinaire au service de la mise en œuvre de la politique éducative</li> <li>• Contribution au fonctionnement de l'institution et à l'animation de réseaux de relations : <ul style="list-style-type: none"> <li>– au niveau académique</li> <li>– dans le cadre de la mission départementale</li> <li>– dans le poste « administratif et financier »</li> <li>– dans le poste « formation continue »</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluation des projets et des actions d'unités et de parcours</li> <li>• Animation du réseau des CIO et formation des personnels</li> <li>• Expertise en matière d'orientation au service de la politique éducative : mise en œuvre et régulation</li> <li>• Contribution au fonctionnement de l'institution et à l'animation de réseaux de relations</li> </ul>

Le mode de structuration des contenus de formation répond également à une logique transversale. Ces contenus se répartissent en trois domaines :

- le domaine de la pédagogie, conçu non comme un ensemble de techniques d'apprentissage mais comme la connaissance du champ où s'exerce l'action éducative que les responsables ont à organiser, administrer, contrôler ;
  - le domaine du droit et de l'administration, c'est-à-dire la connaissance des règles et de l'organisation institutionnelles qui guident autant qu'elles cadrent l'exercice des fonctions ;
  - le domaine de l'action professionnelle, envisagé comme l'ensemble des pratiques et démarches qui s'actualisent dans des situations professionnelles.
- 22 Dans chacun de ces trois domaines on distingue : des contenus communs ; des approfondissements, différenciés en fonction des métiers, de ces contenus communs ; des contenus spécifiques à chaque métier.
- 23 Dans la logique de la démarche d'élaboration du plan, les contenus communs ne relèvent pas d'une construction *a priori* mais résultent d'une mise en perspective de l'ensemble des contenus de formation.

- 24 En revanche, l'option méthodologique choisie, le mode de structuration du plan (pôle d'activités professionnelles, domaines de formation) visent à renforcer l'homogénéité de conception d'une formation à des responsabilités de même nature et donc à développer un sentiment d'appartenance et de solidarité chez l'ensemble des personnels d'encadrement.
- 25 Les pôles des activités professionnelles constituent un premier filtre pour la spécification des compétences, le second résidant dans le contexte propre à chaque fonction. Ils favorisent aussi des rapprochements interfonctionnels, voire dans certains cas la formulation de compétences en des termes très voisins (cf. le premier exemple cité plus haut).
- 26 Dans le cadre de cet article n'ont pas été développées les modalités de mise en œuvre du plan de formation et en particulier l'approche du dispositif d'alternance entre formation à l'École supérieure et formation en académie.
- 27 Insistons donc pour conclure sur le fait que, telle qu'elle est conçue, l'architecture du plan de formation vise également à permettre à l'ensemble des acteurs de la formation de partager les mêmes références conceptuelles et méthodologiques. Celles-ci sont également nécessaires aux inspecteurs en formation pour leur permettre de se situer par rapport aux exigences de leur future fonction et de mieux organiser leur parcours de formation en fonction de leur expérience professionnelle antérieure.

---

## NOTES

1. Les inspecteurs recrutés par voie de la liste d'aptitude sont titularisés dès leur affectation. Des modules de formation d'adaptation à l'emploi leur sont proposés au cours de leur année de prise de fonction.

2. Après cette année de formation, les stagiaires sont affectés dans une académie pour un exercice de pleine responsabilité. À l'issue de ces deux années de stage, ils sont titularisés au vu d'un rapport établi par le directeur du centre de formation et d'un rapport de stage établi par le recteur d'académie concerné.

3. Françoise Ferry, « L'inspection pédagogique dans le système éducatif d'aujourd'hui », *Savoir*, 1995, 7 (2), p. 181-196.

4. Le directeur de la direction des Personnels d'inspection et de direction, Louis Baladier, a tracé dans plusieurs textes les composantes d'une culture de la responsabilité de l'encadrement dans l'éducation nationale. Voir l'article de références bibliographiques du dossier.

---

## RÉSUMÉS

Développer une culture de l'encadrement chez les cadres éducatifs français, tels sont les objectifs de l'école supérieure d'encadrement du ministère de l'éducation nationale, récemment créée. Un projet de formation commun à tous les corps d'inspection prend en compte leurs nouvelles missions et vise à développer des compétences propres à chaque fonction et des capacités de nature transversales.

## INDEX

**Index géographique** : France

**Mots-clés** : formation continue, formation initiale, formation professionnelle, inspection, personnel d'encadrement

## AUTEUR

**BERNARD MACCARIO**

Inspecteur d'académie, chef du département des formations de l'École supérieure des personnels d'encadrement du ministère de l'éducation nationale, Paris, France.